

摂南大学教育学研究

Vol.7

実践報告

学校と地域が協力して子ども達の学びをサポートする現場から 教育の場の新たな方向を学ぼう（2）

ー 交野市地域創造塾・交野市生涯学習大学「摂南大学交野セミナー」講演 ー

朝 日 素 明*

A Review of the Recent Trends of School-Community Partnerships in Action (2)

Motoaki ASAH

【要 約】

本稿は、第4次交野市総合計画策定に向け、摂南大学の協力・支援の一環として開催された、交野市地域創造塾・交野市生涯学習大学共催の「摂南大学交野セミナー」における講演の報告である。筆者は2009年10月17日土曜日の講座を担当し、午後1時30分から3時30分過ぎまでの2時間余り、講演とワークショップを行った。講座のテーマは「学校と地域が協力して子ども達の学びをサポートする現場から教育の場の新たな方向を学ぼう」である。このテーマに関して教育学の分野では、生涯学習の推進が第一に取り上げられることが多いが、筆者は「開かれた学校づくり」に関連する内容で講座を開いた。講演の構成は以下のとおりである。

1. なぜ「開かれた学校づくり」なのか 2. 学校への「要求」の変化 3. 学校支援地域本部の実践 4. 学校評議員制度の実現 5. コミュニティスクールの創設 6. 再び、なぜ「開かれた学校づくり」なのか

このうち、1から3までは昨年第6号に掲載した。今号では4から6までを掲載する。

* 摂南大学教職教室

I 前号掲載の講演の概要

学校経営学や教育行政学の分野から「まちづくり」を考えると、「開かれた学校づくり」の可能性を考えることになる。「開かれた学校づくり」のなかでも、保護者や地域住民の学校参加が重要である。学校参加というのは、学校の教育活動にもさることながら、その管理・運営に保護者や地域住民の意思を反映させていくということを含んでいる。このような意味での学校参加が「開かれた学校づくり」にとっては重要であり、それが「まちづくり」にも繋がっていくだろう。

最近、保護者や地域住民の意思が「苦情」や「無理難題要求」として先鋭化する場合がある。学校の教員はそれらが増えてきていると実感している。背景にはいろいろな要因が考えられるが、要望があったとしてもそれをもっていくところがない、正当に扱ってもらえないという思いが保護者・地域住民にあるのではないか。

最近の保護者や地域住民と学校とが連携する取り組みに、「学校支援地域本部」がある。「学校支援地域本部」は、「学校の教育活動を支援するため、地域住民の学校支援ボランティアなどへの参加をコーディネートするもので、いわば“地域につくられた学校の応援団”」で、原則として中学校区単位に設置される。

学校支援地域本部には3つの役割主体が想定されている。ひとつは「地域コーディネーター」である。これは学校とボランティアの間、あるいはボランティア間の連絡調整などを行うもので、学校支援地域本部の実質的な運営を担う。ふたつめは「学校支援ボランティア」である。実際に支援活動を行う地域住民から構成され、学校を支援する実働部隊である。ここには多くの人たちの参加が望まれる。みつめは「地域教育協議会」である。これは学校支援地域本部においてどのような支援を行っていくかといった方針などについて企画、立案を行う委員会である。実際には、学校支援地域本部を設置することが事業化される以前から、地域住民等によるボランティアを中心として、学校の活動に協力したり、教育資源を提供したりといった取り組みが広がっていた。ならば、何も「学校支援地域本部」などと大げさなことをするまでもない、と考えられるかもしれないが、むしろ、どこにでも学校支援地域本部のアイデアが存在するのだと考えてみたい。これを学校運営の中に明確に位置づけて実践し有名になった学校が、東京都杉並区立和田中学校である。元リクルート社の藤原和博氏が取り組んだ実践を紹介した著書が参考になる。

藤原氏の取り組みに対して批判的な指摘が出されてはいるが、氏は、実に多方面にわたり目配りをしているし、人や組織、機会や場、資源などを相互に繋ぎ合わせるマネジメント力に長けている。この力は「地域本部」のような仕事をするのに重要な要素であろう。

藤原氏による改革の文脈の解説とその評価については、東京大学の研究グループによる調査報告がある。それに基づき、和田中学校における改革を評価してみると、次のようにまとめられる。第一に、「地域本部」を設置し外部の人材や資源を取り込むことによって、多忙な先生方にはなかなか取り組むことが難しい、しかし重要な教育活動について、機能強化を図ってきたことが挙げられる。藤原氏は「地域本部」の事務局長を学校内の運営会議にも参加させ、学校運営に中核に「地域本部」を位置づけて正統性をもたせている。それほど重要な役割を担うと

朝日 素明：学校と地域が協力して子ども達の学びをサポートする現場から教育の場の新たな方向を学ぼう(2)

考えられている「地域本部」に、では、なぜ学校の先生をもっと巻き込まないのか。藤原氏は教師がもつ専門的力量を積極的に評価し、信用すると同時に、それを発揮できるための組織改革を目指すことを最優先に考えていた。これが第二の点である。「地域本部」も「よのなか科」の授業なども、藤原氏が「出島」と呼ぶこの方式こそ、教師の領分を尊重し日常的な実践のもつ教育的な意味を保ちつつ、他方ではこれまでにない斬新な取り組みを実現するための改革戦略だったと言える。そして第三に、通常の授業や学校活動にうまくなじむことのできない生徒たちの居場所作りに、氏はきわめて自覚的であった。「地域本部」は学校の中にも地域社会にも、こうした生徒たちのためにセイフティ・ネットを張る実践だと言ってよい。

確かに学校支援地域本部は、事業というの大げさで身構えてしまうかもしれないが、たとえ一人ひとりがもっているアイデアやネットワークは小さいものであっても、この「地域創造塾」のような場に集うことで、アイデアを膨らませていく、ネットワークを繋ぎ合わせていくことができれば、いろいろなことが可能になってくるかもしれない。

II 講演

4. 学校評議員制度の実現

(1)

このような「学校支援地域本部」の実践は、学校の教育活動を支援するために地域に存在する教育資源、とりわけ人的な資源をうまく活用するための仕組みだといえます。通常の学校における先生方による働きだけでは十分には実現できないような活動を組織するという、活動参加型の地域と学校の連携モデルです。

しかし、そこでの活動は、為されるに越したことはないですが、それが無いからといって特に学校の教育活動に支障が生じるというほどのものでもありません。いわばプラスアルファ、オプショナルな部分での参加といってよいでしょう。

それに対し、本日、冒頭で私が「開かれた学校づくり」にふれるなかで、学校の管理や運営、学校経営に保護者や地域住民の意思を反映させていく「開かれた学校づくり」が重要なのではないかと述べました。このような意味での学校参加を「意思決定参加」と呼ぶならば、先の「教育活動参加」のような学校活動のオプショナルな部分への参加にとどまらず、学校にとってより本質的な働きや活動においても保護者や地域住民が参加し、まさに自分たちの手で自分たちの学校を学校の先生方と協力しながらつくり上げていくことになります。

いかがでしょうか。みなさん方それぞれの学校への要望や教育への期待を意見として表明し、それが学校運営に採り入れられるようになるとしたら、そして、それを通して本質的な意味でより良い学校づくりに参加できるようになるのだとしたら、たいへんでしょうがやりがいのある公共的な役割を住民に委ねる、おもしろいまちに交野市もなるのではないのでしょうか。ちょっと想像してみてください。

学校への要望や教育への期待を「教育意思」と呼んだりしますが、保護者や地域住民の教育

意思を学校経営上に正当に位置づけるということは、実は、かつては十分になされてこなかったことです。保護者や地域住民と学校の関係づくりは様々な場面で様々な機会を通じてなされてきましたが、意思決定参加型の「開かれた学校づくり」は近年になってようやく具体的制度的な形を取るようになったものなのです。どのような制度なのか、これから紹介していきましょう。それは大きく分けると2種類あって、ひとつは「学校評議員制度」、もうひとつは「学校運営協議会制度」です。

(2)

ひとつめの学校評議員制度は、1998年に中央教育審議会が提出した「今後の地方教育行政の在り方について」という答申のなかで提言され、それを受けて2000年に学校教育法施行規則が改正されて制度化されたものです。学校評議員制度の概要を、学校教育法施行規則の改正についての文部事務次官の通知の内容などからまとめてみますと、次のようになります。

第一に、学校・家庭・地域が連携協力しながら一体となって子どもの健やかな成長を担っていくため、地域に開かれた学校づくりをより一層推進する必要がある、そのために学校に学校評議員を置くことができるようにしたということです。

第二に、学校評議員は校長の求めに応じて学校運営に関し意見を述べるができるものであるということです。これは、学校評議員は合議体組織ではなく、評議員があくまでも個人として学校運営に関し意見を述べるものであるということの意味します。また、学校評議員に対しては校長の学校運営に関する権限と責任を前提とするものなので、評議員の意見を必ず学校運営に反映させなければならないとか、その場で意思決定を行うなどというものではないということも意味しています。

第三に、学校評議員はすべての学校に置かなければならないような制度ではなく、置く／置かないは各学校の判断に任されます。すでに学校評議員に類似する仕組みをとっている学校では、あえてそれを学校評議員に切り替える必要はないということです。

第四に、学校評議員制度は、学校外の意見を聴取することを目的としているので、その学校の教職員や児童生徒は評議員になることはできません。これら以外から、教育に関する理解および識見を有する人を、校長の推薦を経て教育委員会が学校評議員として委嘱する形をとります。評議員の人数や委嘱期間など具体的なことについては教育委員会が定めることとなっています。ですから、教育の提供者側から必要・適任な人が学校評議員になることはかなりの程度、保障されますが、教育の受容者側にとって必要な、また適任な人が学校評議員として学校運営に関し意見できるかといえば、必ずしもそうはなっていません。

(3)

学校評議員制度は2000年の4月から実施に移され、各学校にかなり広がってきました。最新のデータではなくて恐縮ですが、類似制度を含めると2006年8月時点では全国で82.3%の公立学校が学校評議員を置いています。その前年が78.4%でしたから、年を追うごとに学校評議員制度は定着してきているといえるでしょう。

実際には、類似制度も含めて学校評議員制度を積極的に運用し、肯定的な評価を下している学校と、逆に学校評議員を設置しても形式的にしか運用していない学校とがあり、この制度については肯定的・否定的両面の評価がなされています。具体的にどのような評価がなされているのか、次にみてみましょう。

第一に学校評議員制度が、その趣旨や性格が曖昧なために「形式化・形骸化」しているという評価です。そもそも学校評議員制度が、保護者や地域住民の学校経営への一定程度の権利性を有した参加を促すために創設されたのか、そういう面ではなく、学校運営にあたって校長がリーダーシップを発揮できるよう、学校外のスタッフとして校長をバックアップする働きを期待して学校評議員を置こうとするのか。どの点に制度の軸を置くのかによって、実際に学校評議員を設置する意味も異なってくるでしょう。これは結局、保護者や地域住民の教育意思をどのように扱うのか、学校運営のプロセスに公式にどう位置づけるのかということに関する問題だといえます。この点は学校的意思決定への参加が認められてこなかった日本の教育界の弱みだと思われます。

第二に、教育委員会が制度の運用や評議員の権限等に一定の方針を示し方向づけていることに対して、保護者や地域住民の学校評議員としての正当性に関しても学校の自律性自体に関しても疑問の余地を否定できないという評価です。例えば評議員の選任に関して学校のお手盛りになってしまうのではないかと、学校がいわゆる「地域ボス」の存在を無視できないために、強硬な、あるいは偏狭な意見に学校運営が左右されることのないよう教育委員会によるガイドラインは必要だ、といった意見がそれです。結局、保護者や地域住民に相当な権利性をもたせて学校評議員として位置づけられないのは、他方ではその代表性や正当性が十分に担保されないからだということになるわけです。

これと関わって評議員の、その学校における教育に対しての当事者性が必ずしも強くないということも、制度の評価を下げる一因になっているようです。保護者については当事者性が強いといって良いでしょうが、当事者性の強さという点でならば、他に教職員や児童生徒が挙げられて良いでしょう。しかしこれらは、制度が学校外部の意向を聴取・把握することを目的としているという理由で、メンバーシップから排除されています。どのような意見であれ、本当に表明したい／表明できる主体が参加を保障されていないという点で、学校評議員制度は必ずしも教育改善に十分に機能していないという評価がなされるのだと思います。

第三に、一方で、学校評議員制度や類似制度は創意工夫の余地が大きく、各地域・学校によっては学校経営上、積極的に活用していけるという評価があります。実際に例えば、生徒代表を会の正式メンバーに入れ、生徒に直接関わる課題を協議し、学校の基本方針を決定したり、その内容を生徒会にフィードバックして生活指導上活用している学校があります。これは学校評議員の制度化以前から類似制度を実施してきた学校の例ですが、開かれた学校づくりに十分に自覚的なところでは制度の創設がその後押しになっているという評価です。結局これは、同じ制度のうえでも校長の学校経営上のビジョンと戦略、その実現への意欲や能力が条件と見合えば、低く評価されることの多い制度も教育改善に十分に機能させることが可能であるということが理解されます。

しかしながら、学校がおかれる環境、抱える課題は地域によって様々であり、一校の成功例がそのまま他校でも通用するわけではありませんし、またすべての校長が自らの確たる学校経営上のビジョンや戦略、意欲、能力をもち合わせているわけではないということも、残念なことですが事実でしょう。

5. コミュニティスクールの創設

今見たように、学校評議員制度は学校への意思決定参加という面から必ずしも高い評価を得ているわけではありませんが、他方で、意思決定参加の趣旨をさらに積極的に進めるような制度がその後、創設されました。それが、ふたつめの「学校運営協議会制度」です。

(1)

学校運営協議会制度は、2004 年 6 月に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」という長い名前の法律が改正されて創設された制度で、学校評議員制度よりもさらに新しい制度です。学校運営協議会制度創設までの経緯を事実関係だけ示しましょう。年表のような形でまとめてみましたので、ご覧ください。

2000 年 12 月 教育改革国民会議報告 新しいタイプの学校として、コミュニティスクールの設置の促進を提言。

2001 年 1 月 文科省「21 世紀教育新生プラン（レインボー・プラン）」 新しいタイプの学校について検討することを決定。

2002 年 3 月 規制改革推進 3 か年計画（改定）（閣議決定） コミュニティスクール導入のための実践研究の推進を決定。

2002 年 4 月 文科省「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」開始（～2005 年 3 月） 「保護者や地域住民が運営に参画する新しいタイプの学校運営の在り方」について研究。

2003 年 3 月 規制改革推進 3 か年計画（再改定）（閣議決定） コミュニティスクール導入のための制度整備の推進を決定。

2003 年 5 月 文部科学大臣から中央教育審議会への諮問「今後の初等中等教育改革の推進方策について」 コミュニティスクールを含めた学校の管理運営の在り方について諮問、検討開始。

2004 年 3 月 中央教育審議会答申「今後の学校の管理運営の在り方について」 地域運営学校（コミュニティスクール）について、その意義や制度の在り方について答申。

2004 年 3 月 第 159 回国会に地方教育行政の組織及び運営に関する法律（地教行法）改正案を提出 コミュニティスクールを設置可能とするため、法案を提出。

2004 年 6 月 改正地教行法成立、公布

2004 年 9 月 改正地教行法施行

朝日 素明：学校と地域が協力して子ども達の学びをサポートする現場から教育の場の新たな方向を学ぼう(2)

これを見ると、学校運営協議会の制度化についての具体的な議論は 2000 年まで遡ることができますが、今ある学校運営協議会制度そのものは 2004 年に創設されたものです。学校運営協議会制度とはどのようなものであるのかについてはまた後で説明しますが、まずここでは、「コミュニティスクール」とか「地域運営学校」などといった名称が出てきますので、これらについて簡単に説明しておきます。

まず、2000 年に教育改革国民会議が「教育を変える 17 の提案」という報告を出しましたが、そのなかで「新しいタイプの学校」のひとつとして「コミュニティ・スクール」の設置促進を提言しました。ここで提言された「コミュニティスクール」は、一定数の地域住民の発意によって設置される学校で、教育委員会による管理の枠外に位置する全く新しい学校制度として構想されていたものです。いわば、地域住民主体による学校設置方式の提案だったのですが、さすがにこれは非現実的だということで、中央教育審議会の審議を経るなかで、教育委員会の判断で実施できる学校参加方式の一つという形に落ち着くことになりました。

こうして設置されるのが「地域運営学校」ということになるのですが、「地域運営学校」という名称は、学校運営協議会制度の創設を提言した 2004 年の中央教育審議会答申のなかで用いられている言葉であり、この制度を規定している法令に登場する用語ではありません。したがってより厳密に言えば、その学校というのは「地域運営協議会による学校」という言い方になるのかもしれませんが。今日の話のなかでは様々な展開可能性を含む学校参加モデルの総称として「コミュニティスクール」という表現を用いようと思いますが、具体的に学校運営協議会による学校についても「コミュニティスクール」という用語で扱わせていただきたいと思います。

(2)

さて、学校運営協議会制度創設を提言した中央教育審議会の答申によると、学校評議員よりもさらに積極的に学校運営に関わることができるような新しい仕組みが必要であること、そして、保護者や地域住民が一定の権限と責任をもって学校運営に参加する「新しいタイプの公立学校」を「地域運営学校」として制度的に導入していくことと、そこに学校運営協議会を設置することなどが提言されています。これをみますと、これまでにはない本格的な意思決定参加型の「開かれた学校づくり」が始められたと予感されます。いったいそれはどのような制度なのか、学校運営協議会制度について説明していきましょう。

コミュニティスクールのモデルのイメージをご覧ください。

第一に、学校運営協議会は教育委員会の判断で任意に設置される合議制の組織であるということです。学校評議員が学校の判断で設置されるのに対し、学校運営協議会は教育委員会がその条件に鑑みて判断するということです。また、評議員は個人として意見を述べるものであったのに対し、運営協議会は合議制で、委員が話し合いをして物事を決めていきます。

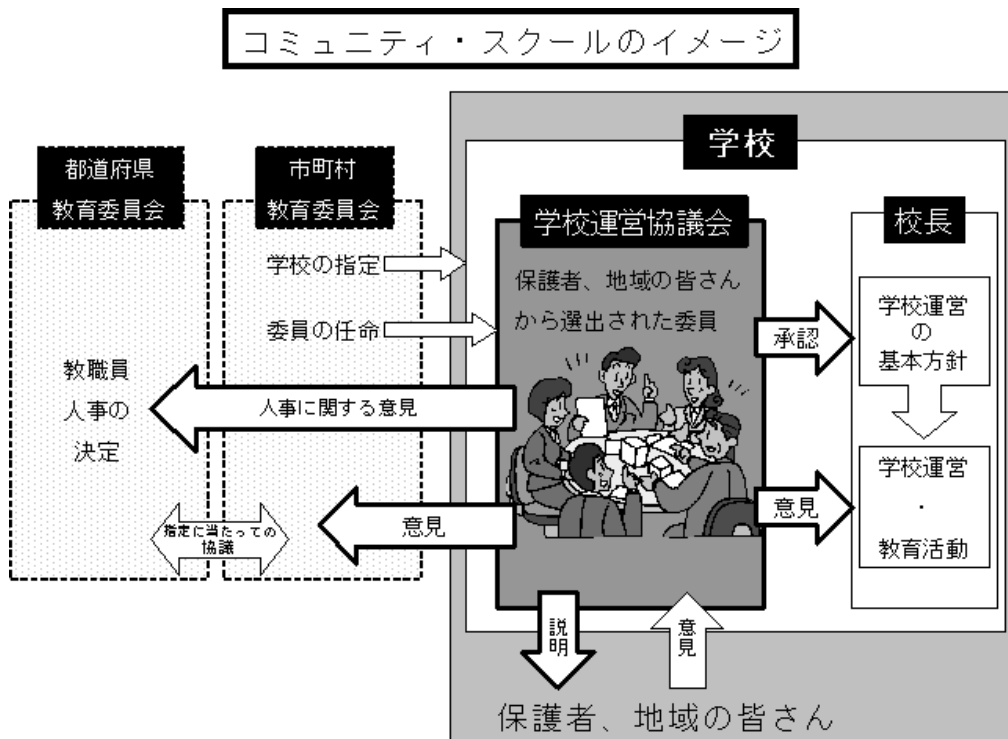
第二に、運営協議会の委員の構成について、当該学校の児童生徒の保護者、地域住民のほか、教育委員会が適当と判断する者が委員に任命されます。これには学識経験者や関係機関の職員などの他に、当該学校の校長や教職員も含まれます。

第三に、委員の選任方法について、教育委員会が委員を任命しますが、公募制の活用も可能

である旨が文部科学事務次官により通知されています。

第四に、運営協議会の権限について明記されています。その権限は、教育課程の編成、施設管理、組織編成、施設・設備等の整備、予算執行等、校長の作成する学校運営の基本的方針についての承認権が認められます。ほかに、校長を含む教職員の人事に関して、任命権者である教育委員会に対し意見を述べる事ができるとされています。人事に関しては、懲戒・分限処分は運営協議会の権限の対象とならず、また教育委員会の内申権、校長の具申権に抵触しない範囲に限定されますが、任命権者の教育委員会には運営協議会の意見を尊重しその内容の実現に努める義務があります。

第五に、委員の数、構成、委員の任免、任期、運営協議会の議事に関する事項など、具体的な事柄については教育委員会が定めることとなっています。



学校運営協議会については教育委員会の権限に属する部分も大きいですが、教育課程の編成など学校経営の本質的な事項や、教員人事など教育行政事項にまで運営協議会の一定の権限が及ぶという点は、これまでにない意思決定参加の方法だといえることができるでしょう。

学校運営協議会制度の構想にはモデルがあつて、それはイギリスの学校理事会、アメリカの学校審議会、ドイツで言えば学校会議などであるわけですが、これらは、日本で言えば教育委員会に属するような権限までも独自にもって学校運営を行っていく会議組織です。さすがに日

朝日 素明：学校と地域が協力して子ども達の学びをサポートする現場から教育の場の新たな方向を学ぼう(2)

本ではそこまでできませんが、保護者や地域住民の立場から言えば、まさに自分たちの意見や判断が学校運営、学校づくりに生かされることになるのです。すごいことだと思われませんか。

(3)

もともとコミュニティスクールのモデルは保護者や地域住民の草の根的な学校づくりの運動に端を発しており、そこには子どもの教育に高い関心を寄せる人々の合意形成と地道な活動があります。続いては全国に先駆けてコミュニティスクールをつくろうとした、東京都足立区立五反野小学校の实践を紹介しましょう。これは、五反野小学校 PTA 会長、足立区議会議員を務め、コミュニティスクール発足時には「五反野小学校開かれた学校づくり協議会」会長、後の「五反野小学校理事会」会長を務めた大神田賢次氏の著書(『日本初の地域運営学校—五反野小学校の挑戦』長崎出版)からまとめたものですので、興味をもたれた方はぜひ原著書をご覧ください。

2000 年、足立区「開かれた学校づくり協議会」モデル校に指定。同年 5 月、学校に「開かれた学校づくり協議会」発足。

学校区内の町会、幼稚園、保育園、おやじの会の代表、PTA 会長およびその顧問、中学校長、青少年委員、主任児童委員、当該学校長・教頭の 22 名の委員、教員代表 2 名の準委員

学校のオープン化、地域の学校化、授業診断と学校評価をテーマに

2002 年 4 月、文科省「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」校に指定。「地域検討委員会」を設置。

「コミュニティスクール専門委員会」発足。

学校・教職員・子どもの現状から、「どんな五反野小学校にしたいのか」「そのためにはどんな目標が必要か」「それらをまとめるにはどんな手法がいいのか」について議論。

2002 年秋、コミュニティスクール専門委員会、「めざす学校像」原案を地域検討委員会に提出。

地域検討委員会、「求められる校長像」「望む教師像」を続けてまとめる。

地域検討委員会、拡大「協議会」を開催。地域および保護者を対象に、3 つの目標像と五反野小学校理事会設立の趣旨を説明、承認される。

足立区教育委員会に「(仮称)学校理事会に関する提案」を提出。

2003 年 1 月、「五反野小学校理事会」発足。

地域代表 3 名(「開かれた学校づくり協議会」から選出)、保護者代表 3 名、学校代表 4 名(校長およびその推薦による教職員)、教育委員会代表 1 名の計 11 名

第 2 回理事会で、「望まれる家庭像」「望まれる児童像」をまとめる。

実践研究の指導のために運営指導委員会設置。

2004 年 11 月、学校運営協議会制度の適用を受け、地域運営学校(コミュニティスクール)に指定。

いかがでしょうか。大神田氏をはじめとする五反野地区の人々の熱い思いが伝わってきます。大神田氏自身が述べていることですが、こうした「挑戦」が成就するには「仲間づくり」が大切だということです。

「人とふれあう楽しさ、語り合うよろこび、仲間がだんだん多くなってきた時のわくわくした感じ。」

学校づくりに挑戦しながらの仲間づくり。理想的なまちづくりのひとつになるのではないのでしょうか。

(4)

同様の取り組みを経てのことだと思われますが、2006年8月1日時点で全国75校に学校運営協議会が設置されることになりました。それが、半年後の2007年2月7日時点では全国で142校にまで増加、2009年4月1日現在では、全国30都府県において478校がコミュニティスクールに指定され、学校運営協議会を設置しています。それだけ学校づくりへの期待、学校参加の要請が全国各地域の人々にあったということでしょう。

ただし、学校参加はそれ自体が目的ではなく、あくまでも教育改善、教育環境整備の一手段だということに留意する必要があります。それが必ずしもコミュニティスクールでなくても良いのです。私は決してみなさん方にコミュニティスクール設置を煽っているわけではありませんので、念のため。

ただ、コミュニティスクールを戦略的に活用することは、選択肢の一つだと思います。これは教育環境整備の選択肢でもあり、まちづくりの選択肢でもあります。何よりもまず、自治体としてどんな学校をつくりたいか、どんな方針で進めたいか、学校教育についてどのようなビジョンをもっているか、これが第一に考えられる必要があります。そしてそのために必要と判断するならば、コミュニティスクールという仕掛けを利用すればよいということなのです。

これまでお話してきたように、学校参加には教育活動参加と意思決定参加の二つの面があります。コミュニティスクール創設を先導してきた慶應義塾大学の金子郁容教授はこれを「学校支援」と「学校経営」というように分けていますが(『日本で「一番いい」学校—地域連携のイノベーション』岩波書店)、それによれば、「コミュニティスクールの最大の特徴は住民や保護者が教員採用について意見が言えるということである。しかし、・・・人事にかかわることを含めた「学校経営」に関与することが「より先進的」だということではない。・・・「まず『学校支援』からはじめ、慣れて来たら『学校経営』の要素を取り入れる」というアプローチは無理のない進め方であろう」(pp.110-111)と述べています。

こうした考え方をとるならば、今日お話してきた学校支援地域本部のような取り組みも、学校評議員制度でも、もちろんコミュニティスクールでも、自治体で、あるいは保護者・地域住民の方々で目的・目標を明確に設定して、できることから始めればよいということになります。無理はいけません。長続きさせられるものでないと、一番の被害は子どもたちに及びます。

6. 再び、なぜ「開かれた学校づくり」なのか

(1)

最後に、本日冒頭で触れましたが再度、まちづくりにあたってなぜ「開かれた学校づくり」なのかについてお話しておこうと思います。

第一に、学校づくりを進めることがまちづくりに対して効果をもたらすということが挙げられます。言うなれば、「がんばっている学校でまちおこし」という発想です。

「コミュニティ・スクールという新しい公立学校ができることにより、地域が活性化していくことが考えられますが、どうお考えでしょうか」と問われて、元三重県知事の北側正恭氏は次のように答えています（金子郁容・鈴木寛・渋谷恭子『コミュニティ・スクール構想』岩波書店）。

これまでは地域の活性化といえば工場誘致でしたが、「いい学校がありますよ」と前面に押し出すことで、地域や教育界が活性化することもあるでしょう。・・・一般に過去の既得権益が成果をあげていればあげているほど、変化が起こりにくいわけです。そういう状況の下では、新しい社会に向けて、皆が力を合わせてチャレンジしていくことが大事です。教育の世界に対して同じことがいえると思います。（pp.178-180）

また、元文部省大臣官房政策課長の寺脇研氏は、「これまでは、地方は工場誘致で地域の発展を目指しましたが、これからは、いい学校を作り、元気のいい人が来るのだということ売り物にしようという自治体が出てくる可能性があると思いますが、そのようなことについてはいかがでしょうか」と問われ、次のように答えています（金子郁容ほか、前掲書）。

「うちの地域はいい学校をつくることによって村おこしをやろうじゃないか」ということはいいことなのではないかと思います。LD の子供専門の高校が私立で北海道にあります。そのような地域は、雄大な自然の中で、生徒が来てくれ、いい先生もいるということではないでしょうか。確かに、一般の公立学校と違って、保護者は、ある程度の追加コストを負担するということになるかもしれません。・・・それは、コミュニティが基金を作ってもよいし、一定限度の以上の資金はそれぞれで調達してもらうということです。PFI（民間の資金や発想を活用して社会資本を図ろうとすること）といった考え方が公共事業の中では出てきています。それを教育に応用していくということもあるでしょう。（pp.213-214）

「がんばっている学校でまちおこし」とは、いい学校づくりをすることで人も集まるし、様々な意味での資本も集まってまちが活性化すること、何よりも、いい学校ができるということだけで十分なまちの社会資本になるのではないのでしょうか。

(2)

第二に、学校づくりを進めることで生涯学習の舞台が整う、あるいは生涯学習社会化が可能だということがいえます。生涯学習社会化はまちづくりの目標の一つになりますが、地域に開かれた学校づくりをすることでその目標が達成できるということです。

本日の前半にお話したような教育活動参加、学校支援を進めていけば、人々は様々な活動領域で子ども達を育てる、教えることになります。すでに使い古された言い方になるかもしれませんが、「教えることは学びを深める」と言われます。つまり、学校参加をする、学校を支援することで、人々は学びの成果を発揮する、それを感謝をもって受け止めてもらえる、学びが評価されるというだけにとどまりません。支援者自身が自らの学びを振り返り、さらに向上していける舞台が整うことにもなり得るのです。

教育活動参加は、学校において総合的な学習の時間が導入されて急速に広まったところがあります。総合的な学習の時間では、保護者や地域の大人たちが学校に来て子どもたちはいろいろ教えてもらうというような場面がよくあります。反対に、子どもたちが校外に出て行って地域の大人からいろいろ教えてもらうということもよくあります。学校支援地域本部のようなものは、この大人の側がもう少し組織化されていて、学校側からアプローチし易かったり、子どもたちに伝えるノウハウが蓄積されていたりするもので、総合的な学習の時間をより充実させることが可能なわけです。

しかし、ここではいずれも「学ぶ子ども - 教える大人」という非対称的な関係が描定されています。教育活動参加によって開かれた学校づくりが進められていけば、大人の側ですら学ぶ立場に立てるようになります。地域の大人が子どもたちに教えるのと同時に、大人もともに学ぶような機会ができて良いのではないのでしょうか。総合的な学習の時間などはそれに最適な機会といえます。

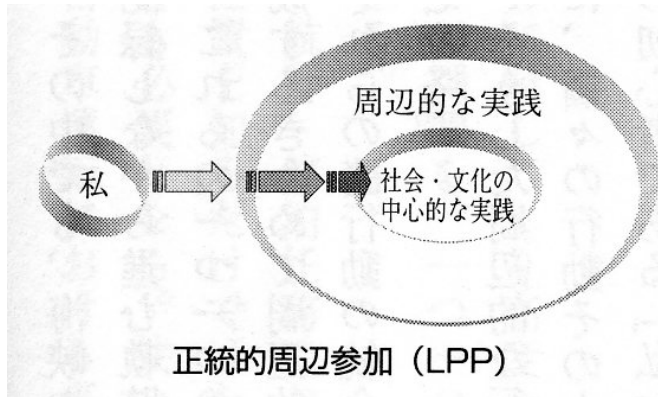
教育活動参加による開かれた学校づくりはこのように、学校の教育活動を充実させるだけでなく、地域の人々の生涯学習も活性化させる絶好のチャンスになるといってよいのではないのでしょうか。保護者や地域住民が教え手にも学び手にもなるような学校づくり、まちづくりが、これによって可能だというわけです。

(3)

最後に、生涯学習の理論的な観点から、開かれた学校づくりによるまちづくりの意味を考えてみたいと思います。少し理屈っぽい話をします。そうは言っても、残された時間も少なくなってきましたので、ごく大雑把な説明しかできません。ですから、イメージだけでもっていただければそれで十分です。

「正統的周辺参加」というものですが、これには一般的に考えられているような「学習」というもののイメージを少し転換しなければなりません。我々は普通、「知っている」とか「わかった」という状態になることを学習だと観念していますが、ここでは、学習とは状態ではなく行為だと捉えます。つまり、学習とは行為であり、それは特定の目的性をもった活動であり、それは社会的なもので、我々が日常生活のなかで自分の参加している社会の実践経験から行わ

れるものということです。このような捉え方をする学習論を状況的学習論というのですが、その代表的なものに「正統的周辺参加」論というのがあります。正統的周辺参加論は、アメリカのレイヴとヴェンガーという共同研究者によって提唱されてきたものです。簡単に説明しましょう。図をご覧ください（田中俊也「状況に埋め込まれた学習」赤尾勝己『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、p.184）。



徒弟制を想像してみてください。徒弟制の下では、新参者は親方、古参者たちが行っている社会や文化に参加していくこと、その社会、文化のなかで生きていくことが学習の大きな動機であり、学習と参加は切り離すことができません。参加するとは、その社会で意味のある行為をするということです。しかし、新参者はいきなり親方と同じような行為ができるわけではなく、親方、古参者が形成する社会や文化の中心的な実践を最初から行うわけではありません。はじめは周辺のな実践から入っていきます。徒弟制ですので親方の下には「兄弟子」たちがおり、「長兄」は中心に近いところで実践していて、「末弟」は新参者の私に一番近いところにいます。兄弟子たちは親方への道標を体現していることになり、私は見よう見まねで実践しながら社会・文化の中心へ近づいていきます。

さて、徒弟制というのはあくまでもモデルであり、徒弟制の下でなければこの正統的周辺参加論は意味がないということにはなりません。先に述べたように、学習とは社会的・文化的に意味のある実践をすることであり、また意味のある実践をする共同体に参加することです。意味のある実践とは本物の活動をするということです。また共同体とは、それこそ徒弟制のように既存の組織や集団に限るわけではありません。輪郭がはっきりしない共同体もあります。何が共同体を境界づけているかという、それは実践であり、その目的や意味や価値です。その文化的共同体での活動の目的や意味は、過去および現在の成員の合意によってつくられ、成り立っています。その活動の本物性や意味に賛同し共有しようとするとき、その共同体に正統性を認めているということができます。正統的周辺参加とは、正統性を認める共同体への参加ということであり、本物の活動をする共同体に本物らしい周辺から参加していく筋道を表したもののなのです。

問題は、この社会的・文化的実践の中心なるものが現存しているものなのかどうかという点です。私なりの解釈ですが、それは必ずしも現存する必要はなく、目標状態のものも含めてよいのではないかと考えています。兄弟子たちと表現しましたが、中心とは、自分ひとりではなく共同で目指すべき目標、また周辺とは、目標に近づく手探りのプロセス、ちょうど兄弟子たちが目標の小刻みなステップみたいなもの。そういうふうを考えてよいのではないかと思います。仮に共同体の中心なるものが存在するとしても、それは成員によって社会的に構成されるものであり、手探りで進めて行って、目標がある程度達成されたと感覚的につかまえられるようなものを超え出るものではありません。要するに、自分たちが目指すもの、やろうとすることを実践していつ、進めながら何某かの手応えを得て、それを共有していくとともに、目標を再確認していく、あるいは再設定するという連続的な営みです。正統的周辺参加論は学びの理論、子どもも大人も含めた生涯学習の理論と位置づけられますが、何が達成できたか、その達成状態ではなく、このような目標に向かっていきながらまた目標をつくっていく連続的な営み、行為そのものが学びであり、生涯学習だということができるでしょう。

今日は「まちづくり」のための講座で「開かれた学校づくり」をテーマにお話してきました。そこで紹介したいいくつかの実践を参考に、皆さん方「地域創造塾」という「共同体」の中心、目標に、例えばコミュニティスクールの創設などを設定するとしたら、さらにこの「地域創造塾」共同体で検討を重ね、手探りで実践していくことになるでしょう。この営みはまったく生涯学習になるわけで、学校づくりが生涯学習のまちづくりになるのだということです。今日の話をきっかけにしていただけのなら、講師としてこれ以上の喜びはありません。「開かれた学校づくり」がまちづくりの戦略になるかどうか、講座の他のテーマと比べながらあわせて議論していただく、その議論が盛り上がれば、それだけでもすでに生涯学習の活性化が果たされることになるので、私自身としては誠に幸いです。

時間が参りました。本日はご清聴、誠にありがとうございました。